

## **ВІДГУК**

офіційного опонента, доктора педагогічних наук, професора

**Місечко Ольги Євгеніївни** про дисертаційне дослідження

**Щерби Наталії Сергіївни**

**«Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя**

**іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання**

**старшокласників з особливими потребами»,** подану на здобуття наукового

ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і

методика професійної освіти

**Актуальність теми виконаної роботи та її зв'язок із галузевими науковими програмами.** Обрана Н.С. Щербою дослідницька тема є безумовно актуальною і затребуваною в Україні, оскільки в її центрі знаходиться важлива соціально-педагогічна проблема оновлення світоглядних орієнтирів у процесі об'єктивно зумовлених цивілізаційних трансформаційних зрушень, у тому числі у професійно-педагогічній освіті, створення сприятливого людино-орієнтованого освітнього середовища, збереження людського капіталу держави як чинника її гуманітарного, культурного і, як наслідок, суспільно-економічного розвитку. Впровадження інклюдії в систему освіти як складової гуманітарної політики держави характеризує її як сучасну країну, в якій захищаються невід'ємні права людини і культивується суспільна увага й повага до іншості й унікальності кожного учня чи учениці, що, в свою чергу, сприяє як покращенню якості освіти для всіх дітей, так і підвищенню зрілості суспільства.

На жаль, законодавче закріплення права на інклюзивну освіту ще не є кінцевим етапом вирішення проблеми. Суттєвою перепорою є несприйняття людей з інвалідністю у суспільстві, необізнаність з особливостями життєдіяльності таких людей. Як не сумно, але можна погодитися з думкою авторки рецензованої дисертаційної роботи, що в українському суспільстві досі залишаються чинними міркування щодо необхідності сегрегації людей з інвалідністю (с. 55). Багато українців, особливо люди старшого покоління, не звикли бачити поряд таких людей. Доводиться долати упереджене ставлення до освітньої здатності й можливостей дітей з особливими потребами. Масовим фактом залишається те, що вчителі зазвичай теж не знають, як себе поводити з дітьми, які потребують інклюзивної освіти. Тому дисертантка ґрунтовно й переконливо доводить зростаючу важливість підготовки майбутніх учителів до забезпечення сприятливих умов для навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами і формування в них інклюзивної компетентності.

В Україні також бракує чіткого бачення взаємозв'язку загальної, а за тим і професійної освіти людей з інвалідністю з майбутнім працевлаштуванням. З одного боку, важко переконати батьків, що дитина може вчитися, що її варто адаптувати до колективу. З іншого боку, переважна більшість працедавців боїться брати на роботу людину з



особливими потребами і пояснює це тим, що її складно звільнити або ж що людина не має професійного досвіду чи відповідних навичок. У цьому контексті загострюється питання змісту освіти дітей з особливими потребами загалом і необхідності для них іноземної мови зокрема. Як ідеться в тексті виконаної Н.С.Щербою дисертації, «Учні з *помірним / значним порушенням інтелекту* (курсив – Н.С.Щерба) звільнені в Україні від вивчення ІМ» (с. 149). Утім проведене нею в серпні 2018 року анкетування серед 35 батьків/опікунів учнів з інвалідністю показало, що значущість ситуацій, котрі вимагають використання їхніми дітьми іноземної мови в соціально-побутових обставинах, оцінюється досить високо, наприклад: дружба та спілкування з іноземцями в Україні чи за кордоном (69%), проведення подорожей і реабілітації за кордоном (60%), та побутовий переклад (40%) (табл. 2.5, с.169). І хоча можливість застосування іноземної мови у професійній сфері бачать лише близько 20% респондентів, важливість цієї навчальної дисципліни як засобу соціалізації, спілкування й отримання інформації та зростаюча в глобальному вимірі мобільність мешканців нашої планети є переконливими доказами на користь включення іноземної мови до змісту освіти дітей з особливими потребами і внесення необхідних доповнень у професійну підготовку вчителів іноземної мови, щоб підвищити ефективність їх роботи в умовах інклюзії.

Отже, констатуємо, що тема дисертаційної роботи Н.С. Щерби є актуальною і суспільно значущою. Здобувачка цілком справедливо й достатньо аргументовано доводить необхідність дослідження проблеми формування у майбутніх педагогів загалом і вчителів іноземної мови зокрема інклюзивної компетентності як актуальної компоненти сучасної гуманістично-орієнтованої професійної підготовки, бо наразі вона є стихійною у практикуючих учителів. Тобто, це дисертаційне дослідження сприяє вирішенню важливої соціально-педагогічної проблеми та усуненню існуючих в її надрах суперечностей.

Рецензована докторська дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукової роботи кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка, має державний номер реєстрації. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради університету.

**Найістотніші наукові результати, що містяться в дисертації.** Виконане Н.С.Щербою дисертаційне дослідження має яскраво виражений інноваційний характер, підтверджуваний, насамперед, унікальністю й безпрецедентністю для вітчизняної освітньої системи досліджуваного явища – інклюзивної освіти.

До найбільш істотних наукових результатів, що вперше представлені в дисертації Н.С. Щерби, варто віднести: розроблення й обґрунтування методологічних та концептуальних засад, теоретичних основ, авторської моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами; розроблену структуру інклюзивної компетентності вчителя



іноземної мови та критерії оцінювання, рівні й показники її сформованості; визначення ключових понять дослідження – «практико-орієнтоване навчання іноземної мови», «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами», «інтерактивна майстерня»; запропоновану здобувачкою класифікацію особливих освітніх потреб старшокласників з дитячим церебральним паралічем у навчанні іноземної мови у співвідношенні з доцільними для цього адаптаційними та модифікаційними заходами; укладені нею рівневу та типологічну класифікації заходів для реалізації практико-орієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами та запропоновану модель такого навчання. Ці науково-теоретичні результати підкріплено належно проведеним педагогічним експериментом.

Важливо, що у вихідній гіпотезі дослідження в якості першочергової умови успішної підготовки студентів до навчання учнів з особливими освітніми потребами позиціонується розвиток у них гуманістичних ціннісних орієнтацій та значущих особистісних рис, бо саме вони закладають фундамент умотивованого професійного (в сенсі гуманного й поважного до людської гідності) ставлення до таких учнів і є прикладом для наслідування іншими учнями.

**Ступінь обґрунтованості наукових положень, висновків і рекомендацій, сформульованих у дисертації, їх достовірність.** Ознайомлення з рукописом дисертаційної роботи засвідчує різнобічну наукову ерудицію Н.С. Щерби, міждисциплінарний характер проведеного дослідження, теоретичну обґрунтованість наукових положень, висновків та рекомендацій, сформульованих дисертанткою, а також їх надійне експериментальне підтвердження. Завдання, об'єкт і предмет дослідження сформульовані у повній відповідності до його мети і адекватно відображені в структурі роботи.

Робота виконана з залученням ґрунтовної джерельної бази (520 найменувань), у тому числі праць іноземними мовами (140 найменувань). Повнота викладу основних теоретичних положень і висновків дисертаційного дослідження в наукових виданнях підтверджується кількістю публікацій (36, з них 34 одноосібних), тематичне спрямування яких достатньою мірою відображає отримані результати та відповідає змісту дисертації і розглянутим у роботі положенням. Їх обсяг, якість і проблематика відповідають вимогам МОН «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів».

Висновки й результати дослідження були оприлюднені й виносилися на публічне обговорення на зарубіжних, міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях, регіональних науково-практичних семінарах та науково-методичних кафедральних семінарах.

На підставі наведених фактів можна стверджувати, що кількість і якість опублікованих Н.С. Щербою наукових праць є достатньою, дисертація пройшла належну апробацію і є самостійною науковою працею.

**Оцінка змісту дисертації та її завершеність у цілому.** Дисертаційна робота Н.С. Щерби належним чином структурована. В її основному тексті у складі 5 розділів чітко й зрозуміло відображено мету і завдання проведеного наукового дослідження. Кожен розділ супроводжується відповідними висновками; загальні висновки підтверджують виконання завдань, поставлених дисертанткою. Список використаних джерел оформлено відповідно до нормативних вимог. Доречними й інформативними є додатки (18 додатків на 152 сторінках), таблиці й рисунки, які доповнюють картину збору емпіричного матеріалу і експериментальної перевірки ефективності розробленої авторкою моделі підготовки вчителів іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.

У першому розділі – **«Методологічні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами»** – дисертантка виявила глибоку обізнаність з науковою літературою, володіння методологією та дослідницьким апаратом наукового пошуку, бачення проблемного поля та обсягу гносеологічних і конструктивних завдань дослідження.

Проведений у розділі теоретичний аналіз наукової літератури дозволив визначити методологічні засади дослідження підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практико-орієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами на 4 методологічних рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному.

Слід відзначити цілісність системи обраних дослідницею наукових підходів, принципів, теорій і переконливе обґрунтування доречності кожного з них. Це, зокрема, добре проілюстровано поданою на сторінці 50 структурною схемою методологічних основ підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами. Н.С. Щерба успішно продемонструвала об'єктивну детермінованість змісту, методів та форм такої підготовки сучасними соціальними й освітніми реаліями, з одного боку, і суспільними матеріальними та духовними потребами – з іншого боку.

Авторка цілком аргументовано й переконливо доводить значення інклюзивної компетентності як системоутворюючого компоненту педагогічної підсистеми підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами, який забезпечує єдність системного й особистісного підходів у цій підготовці. Не можна не погодитися з дисертанткою у тому, що уникнення стигматизації людей з інвалідністю, їх суспільної ізоляції, соціально-психологічної дискримінації і,



натомість, прихильність до інтеграції таких людей у сучасне суспільство має стати світоглядною основою, аксіологічною складовою професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Імпонує застосування в роботі положень філософії нового гуманізму, висвітлення культурологічного та соціологічного аспектів філософських методологічних засад підготовки вчителя іноземної мови та аналіз імплікації культурних особливостей українців до професійної підготовки вчителя іноземної мови (с. 66).

У Розділі II – **«Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»** – дисертантка уточнює термінологічний апарат дослідження; викладає правові засади освіти старшокласників з особливими потребами; виокремлює низку теоретичних положень, ключових для побудови моделі підготовки вчителя в обраному напрямку; порівнює вітчизняний і зарубіжний досвід іншомовної освіти дітей з особливими потребами.

Позитивне враження справляє аналіз термінологічного апарату дослідження, зокрема понять: "дитина з особливими потребами", "інвалідність", "інвалід", "особа з інвалідністю", "дитина-інвалід", "дитина з обмеженими можливостями", "особливі освітні потреби", «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами». На матеріалах чинної вітчизняної та міжнародної освітньо-нормативної документації проілюстровано забезпечення права дітей з інвалідністю на освіту. Систематизовано принципи інклюзивної освіти та їх реалізацію в українських освітньо-нормативних документах (табл. 2.2).

Привертає особливу увагу якісно проведений і глибокий контент-аналіз поняття «практико-орієнтоване навчання». На основі конкретизації кола тих життєво важливих завдань і проблем, що мають стати частиною практико-орієнтованого навчання іноземної мови у старшій школі, та співвіднесення їх з вимогами чинного Державного стандарту уточнено визначення поняття «практико-орієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами». На цій підставі сформульоване авторське тлумачення сутності поняття «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами».

У результаті аналізу наукової літератури складена типологія психолого-педагогічних основ навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Наведено рекомендації щодо навчання учнів з різноманітними порушеннями і соматичними захворюваннями. Детально вивчаються особистісно-орієнтована та діяльнісно-контекстна складові навчального процесу через призму дидактичних підходів і принципів навчання. Глибоко розглядаються технології адаптації й модифікації змісту, форм і методів навчальної діяльності відповідно до поставленої мети сприяння соціальній інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами у процесі їх навчання іноземної мови.



Варто особливо відзначити наведений у дисертації широкий перелік електронного обладнання й програмного забезпечення для створення віртуального навчального середовища та індивідуалізованого досягнення учнями з особливими освітніми потребами навчальних цілей. У межах середньої іншомовної освіти прикладні електронні програми умовно класифіковані за компетентностями, для розвитку яких вони можуть використовуватись.

Цікавим і науково доцільним є проведений у розділі порівняльний аналіз організації середньої освіти старшокласників з особливими потребами в Україні та за кордоном (США, Австралії, Канаді, Великій Британії, Бельгії, Австрії, Данії, Фінляндії, Італії, Швеції). Детально розглянуті такі підходи до включення дітей з особливими потребами в масовий навчальний процес, як мейнстрімінг, інтегроване навчання та інклюзивне навчання. Встановлено, що національні освітні системи країн світу мають значні відмінності у моделях освіти учнів з особливими освітніми потребами, що варіюються від дуже незначної кількості спецшкіл для дітей з найтяжчими порушеннями стану здоров'я до їх рівноцінного співфункціонування з закладами загальної середньої освіти.

У процесі розробки концептуальних засад підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами у **Розділі 3** Н.С.Щерба виходить з факту, що проведений нею огляд наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених не виявив наукових досліджень, котрі б висвітлювали концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Тому вона аналізує загальні педагогічні концепції щодо соціального замовлення та його мети, готовності вчителя до навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами, складу і змісту компетентностей, необхідних у роботі вчителя з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, і пропонує авторську концепцію та відповідну модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

Цілком слушною є головна концептуальна ідея, сформульована дисертанткою, яка полягає в тому, що метою підготовки майбутнього вчителя у контексті практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами є розвиток його інклюзивної компетентності у визначеному контексті. Відповідно структурованою виглядає й модель цієї підготовки у складі теоретико-методологічного, організаційно-технологічного та контрольо-оцінного блоків. Технологічність моделі забезпечується її рефлексивним характером. У випадку досягнення майбутніми вчителями іноземної мови достатнього чи високого рівня

інклюзивної компетентності мета підготовки вважається досягнутою. У випадку наявності в більшості студентів несформованого чи початкового рівнів інклюзивної компетентності зміст указаних блоків підлягає корекції у зворотному порядку: коригується організаційний, змістовий, мотиваційно-особистісний і нарешті концептуальний блоки.

Запропонована в роботі структура інклюзивної компетентності включає 3 компоненти: ціннісно-особистісний (у складі низки мотивів, інтересів, установок та особистісних рис), когнітивний (знання концептуальних засад і методологічних основ освіти таких учнів, а також фактичні, правові, діагностичні, стратегічні, аутопсихологічні знання) і діяльнісний (вміння, стратегії та досвід професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови). Чітко визначено показники, рівні та критерії оцінювання сформованості інклюзивної компетентності. Системотворчим визнано діяльнісний критерій.

**Розділ 4 – «Організаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»** – має надзвичайно важливе практичне значення, оскільки на сьогодні в Україні лише 14 ЗВО ввели до складу обов'язкової академічної дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови" модуль «Врахування особливих освітніх потреб». Це – ті ЗВО, котрі взяли участь у спільному проєкті Британської Ради та МОН України "Шкільний учитель нового покоління", започаткованого у березні 2013 року у відповідь на потребу оновити зміст та підходи до мовної та методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Зміст розділу реалізує 6-те поставлене дослідницею завдання – розробити технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, результатом якої має стати сформована інклюзивна компетентність. Заслугує на схвалення адекватність і реалістичність формулювання цього завдання з акцентом саме на технології, а не на методиці загалом, бо методика комунікативного, практико-орієнтованого навчання іноземної мови вже існує і має бути дотриманою, так як вона забезпечує потреби масової школи. Водночас саме технологічне забезпечення ознайомлення студентів зі спеціальними підходами, прийомами роботи, засобами навчання в умовах інклюзивного класу позбавить їх у майбутньому від страху, невпевненості й безпорадності при зустрічі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Структурно-змістові характеристики модуля «Врахування особливих освітніх потреб» дають змогу студентам ознайомитися зі значенням понять «особливі освітні потреби», «навчальні труднощі», «інвалідність», «інклюзія», «інтеграція»; медичною



та соціальною моделями інвалідності; категоріями осіб з особливими освітніми потребами; принципами індивідуалізації, диференціації, адаптації та модифікації; особливостями навчання іноземної мови дітей з різноманітними розладами та обдарованих дітей; використанням веб-застосунків у навчанні іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами. На беззаперечне схвалення заслуговує те, що модуль розроблено й апробовано в двох режимах – традиційному, тобто аудиторному, і віртуальному, тобто дистанційному (що відповідає реаліям і викликам сьогодення).

Особлива увага приділена реалізації такої технології роботи зі студентами, як «педагогічна майстерня». Ця технологія, актуалізована в науковому середовищі в останні десятиліття (А. Ковальчукова, 2004; Г. Русских, 2004; І. Мухіна, 2008; І. Кузьменчук, 2013), інтерпретується Н.С. Щербою в контексті активізації пізнавальної діяльності студентів у режимі роботи в малих групах і розвивається як «інтерактивна майстерня». Крім того, обґрунтована ефективність застосування таких методів, як метод проблемного викладу матеріалу, сократівський метод, метод симуляції, кейс-метод.

Сильною стороною розділу є опис організації роботи студентів у віртуальному навчальному середовищі, зокрема, використання різних видів короткострокових і довгострокових веб-квестів.

Описане в **п'ятому розділі** експериментальне дослідження ефективності запропонованої авторкою технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами видається вдало проведеним і якісно проаналізованим.

Доцільним елементом експериментальної роботи стало проведення анкетування зі 178 працюючими вчителями іноземної мови та директорами закладів загальної середньої освіти з метою виявлення їх позиції щодо найдоцільніших форм і методів професійної підготовки студентів-майбутніх педагогів. Цікавими й повчальними є результати аналізу цього анкетування на констатувальному етапі, які засвідчили, що їх інклюзивна компетентність є більшою мірою теоретичною, аніж практичною, бо середньозважений практичний показник цієї компетентності становив лише 53,8% (с. 395). На підставі чого було зроблено висновок, що професійна діяльність чинних учителів іноземної мови не забезпечує достатнього рівня їх інклюзивної компетентності у практико-орієнтованому навчанні учнів з особливими освітніми потребами (і особливо з інвалідністю) за жодним показником, а відтак вони потребують спеціально організованої підготовки до інклюзивного навчання.



Проведений формувальний експеримент зі студентами IV курсу першого (бакалаврського) та студентами I-II курсу другого (магістерського) рівнів вищої освіти довів ефективність розробленої авторської технології.

Таким чином, загальна дослідницька гіпотеза підтверджена, мета реалізована, завдання дослідження виконані.

Зауважимо, що всі розділи дисертації містять багато авторських систематизуючих і узагальнюючих таблиць та рисунків, а розділ Додатків – значний ілюстративний матеріал.

Отже, аналіз **основного тексту** дисертаційної роботи дає підстави зробити висновок, що дисертантці вдалося успішно завершити оригінальне теоретично й практично значуще міждисциплінарне дослідження і досягти приросту нового наукового знання. Зміст, структура та логіка викладу матеріалу в дисертаційній роботі, сформульовані висновки доводять, що дисертантка добре володіє культурою наукового пошуку й усебічно обізнана в науковій проблемі, яку розглядає.

**Відповідність змісту автореферату основним положенням дисертації.** Ознайомлення з текстом автореферату дисертації дає підстави стверджувати, що його зміст ідентично передає зміст рукопису дисертації. За своєю структурою він відповідає вимогам, що визначаються МОН України. У тексті автореферату відображено основні положення, зміст, результати і висновки здійсненого Н.С.Щербою дисертаційного дослідження.

**Значення одержаних результатів для науки й практики та рекомендації щодо їх можливого використання.** Отримані автором результати мають незаперечне значення для розвитку вітчизняної науки і практики. Положення, які надають **наукового значення** рецензованій роботі, достатньо аргументовані. Обґрунтованість основних наукових положень досягнута завдяки продуманому методологічному апарату дослідження, коректному застосуванню комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних дослідницьких методів.

**Практичне значення** одержаних результатів не викликає сумнівів у силу реально існуючого попиту на них сьогодні як у вигляді технології підготовки вчителів іноземної мови до практико-орієнтованого навчання дітей з особливими освітніми потребами, так і у вигляді засобу діагностики у майбутніх і чинних педагогів рівня інклюзивної компетентності. Напрацьовані навчально-інструктивні матеріали, навчально-методичне забезпечення, навчальна програма, посібник можуть бути використані у закладах вищої педагогічної освіти для розробки навчальних курсів з методики навчання іноземної мови та у закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Дискусійні положення та зауваження.** Загалом позитивно оцінюючи докторське дисертаційне дослідження Н.С. Щерби, слід визнати, що як кожна наукова праця, присвячена вивченню недостатньо пізнаних міждисциплінарних наукових феноменів, воно містить певні дискусійні положення, а відтак хотілося б уточнити бачення автора щодо деяких із них, а також висловити окремі побажання:

1. У п. 1.2. при розгляді методологічного потенціалу культурологічного підходу бракує детальнішого пояснення дисертанткою свого сприйняття «традиційної культуровідповідності вчителя» (очевидно, мається на увазі дотримання принципу культуровідповідності в роботі вчителя) як негативного чинника, вплив якого слід мінімізувати при підготовці майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами (с. 76-77). З цього приводу варто повернутися до класичного формулювання автором цього принципу Ф.А.В. Дістервегом культуровідповідності як необхідності організовувати навчально-виховний процес з урахуванням певної зовнішньої, внутрішньої і суспільної культури, у тому числі умов, місця, часу народження дитини; загальнолюдських норм моралі, побуту, способу життя людини; її духовного світу; соціальних відносин; національної культури. Звісно, цінності конкретних соціумів у силу різних обставин можуть бути різними. Утім думається, що моральні цінності загальнолюдського характеру, які повинен сповідувати вчитель, що працює з учнями з типовим розвитком, не мають суттєво відрізнятися від гуманістичних культурних імперативів у роботі в умовах інклюзивного класу. Мова йде про людино-орієнтованість, спрямованість на розвиток особистості, повагу до гідності іншої особистості, розуміння, толерантність, соціальну взаємодію, готовність допомогти тощо.

2. Хотілося б побачити дещо детальніше обґрунтування доцільності виділення технологічного рівня методологічного забезпечення проведеного дослідження (п. 1.2) і дізнатися про методи, засоби й технічні процедури, котрі забезпечили отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після чого він увійшов до складу наукового знання. Натомість дослідниця дуже стисло навела перелік суто методичних елементів підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими потребами.

3. У розробці теоретико-педагогічних основ підготовки вчителя (п. 1.3; п. 3.2) дисертантка спиралася на класичне, але дещо застаріле трактування таксономії навчальних цілей Б. Блума, запропонованої ним ще у 1956 р. Кінцевим рівнем своєї пірамідально вибудованої таксономії автор вважав рівень оцінювання ("evaluation"), в той час як переглянута й осучаснена в 2001 р. піраміда закінчується рівнем креативної діяльності ("creating"). Крім того, сучасне трактування згаданої таксономії надає дещо



статичному поняттю «освітні цілі» (в оригінальному заголовку Б.Блума) діяльнісної активності, підкреслюючи цей динамізм і діяльнісний характер використання англomовних дієслівних форм замість іменників (наприклад, «запам'ятовування» замість «знання» чи «оцінювання» замість «оцінка»). Таким чином акцентується зростаюча когнітивна складність мислинневих процесів від запам'ятовування – до створення. Відповідно, навчальні завдання, що на етапі дослідницького експерименту пропонувалися студентам у ході засвоєння й опрацювання матеріалів теоретичних (лекційних) занять з опорою на рівні таксономії Б. Блума можна було б вивести на більш творчий рівень, орієнтуючись на кінцеву ціль – створення чогось нового.

4. У заголовок дисертації винесено поняття «старшокласники з особливими потребами». У тексті ж роботи більш вживаним виявляється поняття «особливі освітні потреби». При цьому терміни «особливі потреби» і «особливі освітні потреби» вживаються як взаємозамінні. Утім у підрозділі, присвяченому аналізу термінологічного апарату (п.2.1) бракує чіткого пояснення авторського бачення співвідношення термінів «особливі потреби» і «особливі освітні потреби» і підстав для їх взаємозамінного використання.

5. Слід відзначити деяку термінологічну неузгодженість у викладі психолого-педагогічних, дидактичних та методичних основ практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами в тексті дисертації (п. 2.3) і авторефераті. Зокрема, в дисертації використовується більш струнка ієрархія термінів: йдеться про «основи», в межах яких виділяються «особливості», «передумови», «підходи», «принципи навчання», «методи і форми навчання», «засоби навчання», «фактори» вибору конкретних навчальних технологій. В авторефераті ж психологічні, дидактичні, методичні основи називаються то «особливостями», то «характеристиками», то «передумовами», то «основами» і подаються менш структуризовано, поза цілісно вибудованою в дисертації системою основних структурних компонентів (с. 15).

6. Незрозумілою видається доцільність дублювання тлумачення сутності поняття «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами» в Розділі 2 (п.2.2) і Розділі 3 (п.3.2).

7. Оскільки подана до захисту робота виконувалася за спеціальністю «Теорія та методика професійної освіти», у Розділі 4, присвяченому обґрунтуванню організаційно-методичного забезпечення підготовки вчителя іноземної мови, хотілося б побачити в основному тексті дисертації більш детальний опис методики реалізації компонентного складу технології «Інтерактивна майстерня», зображеного на рис. 4.2 (с. 313).

Висловлені зауваження і побажання носять частковий і суб'єктивний характер та суттєво не впливають на загальну позитивну оцінку дослідження, виконаного Наталією Сергіївною Щербою.

### **Загальний висновок**

Загалом подана до захисту докторська дисертація Щерби Наталії Сергіївни «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами» є актуальним, самостійним, завершеним і достатньо апробованим дослідженням, результати якого мають практичне значення для розвитку педагогічної науки і практики. Сформульовані у дослідженні висновки можуть бути корисними для підготовки наукових праць з професійної педагогіки, методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз дисертаційного дослідження засвідчує його цілісність, самостійність, завершеність, належну наукову новизну і практичну значущість. Дисертація і автореферат загалом відповідають вимогам до оформлення дисертацій і авторефератів дисертацій (п. 9, 11, 12, 13, 14 Постанови КМУ № 567 від 24.07.2013 р. «Про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника»). Це дозволяє рекомендувати спеціалізованій вченій раді Житомирського державного університету імені Івана Франка присвоїти Щербі Наталії Сергіївні науковий ступінь доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Офіційний опонент –

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри соціо-гуманітарних дисциплін

Львівського національного університету

імені Івана Франка



О.Є.Місечко

